

hosszú időn át elnökként irányítja az LSE-t, ezt a jelenséget Sydney Webb-féle törésvonalnak nevezi.

Némileg sarkítja a wallersteini elemzést azt mondhattánk, hogy a centrista liberális állam reflexiójaként létrejön tehát a modern, professzionális társadalomtudomány, amelyet ahistorizmusa, értékmentességre törekvése, absztrakt nyelvezete, gyakran önkényes hipotéziseken alapuló modellekbe menekülése és diszciplínákba zárkózása mellett állandó belső feszültség és morális ambivalencia is jellemez.

Végezetül nem feledkezik meg a szerző az Egyesült Államokkal kibővült centrumon kívüli világról sem: adatai szerint 1875 és 1945 között a társadalomtudományok terén a nyugati világ 95 százalékban saját magát tanulmányozta és próbálta megérteni, a maradék öt százalék erejéig mégis mutatkozott igény a „mások” megértésére is: ennek a szükségletnek köszönhetette létét és felemelkedését a tudományos diszciplína világába az antropológia és az orientalisztika. A „másaságot” – nevezetessé az Európán kívüli „magas” civilizációnak (orientalisztika) vagy bennszülött kultúráknak (antropológia) – természetesen Európa teljesítményeihez és sikereihez mérték, abban a hitben, hogy az európaiak által kifejlesztett tudományos módszer majd segít nekik a felemelkedésben és az Európa-központú világba történő integrálódásban.

Bár Wallerstein nem vonja le szó szerint a következtetést, de elég világosan értésünkre adja, amit gondol: a francia forradalmat követően a hosszú 19. század során világszerte intézményszerűült geokultúra és az annak szerves részeként létrejött és azóta is funkcionáló társadalomtudományok alapvetően Európa-centrikus világnézetre épültek. A könyvben tárgyalt korszak végén ez még talán érthetőnek is volna nevezhető. Ma, száz év múltán kevesebb mentség van az önreflexió hiányára. Ami akkor egyértelmű előnynek számított, ma könnyen maradandó hátránnyá válhat.

Immanuel Wallerstein – akit követői és kritikái is a társadalomtudományok egyik titánjaként tartanak számon – élete, munkássága, tudományos és közéleti elkötelezettsége arra ösztönöz, hogy kezdjük el magunk körül és persze önmagunkon belül is másképpen látni a világot. (*Immanuel Wallerstein: The Modern World-System IV: Centrist Liberalism Triumphant, 1789–1914. University of California Press, 2011, Berkeley.*)

Miszlivetz Ferenc

CENTRALIZÁCIÓ – DECENTRALIZÁCIÓ OECD-MUTATÓK TÜKRÉBEN

Az OECD *Education at a Glance* című kiadványai a felhasználói igények széles körét célozzák meg, szakpolitikai tanulságokkal szolgálnak a kormányoktól kezdve a különböző adatokkal dolgozó és a lakosság további elemzésére vállalkozó kutatókig arra vonatkozóan, hogy hol tartanak az iskolák az oktatás terén. A kiadványok vizsgálják a tanulmányi eredmények minőségét, a szakpolitikai eszközöket és a kontextuális tényezőket, amelyek alakítják ezeket az eredményeket, illetve az oktatási beruházások magán- és szélesebb társadalmi körben való megterülését.

Írásunkhoz az *Education at a Glance* azon kiadványait tekintettük át 2000 óta (2000, 2004, 2008, 2012), amelyek külön foglalkoznak a döntéshozatali szintekkel. Az erre kidolgozott indikátor (általában: D6) a különböző tantervi döntéseket vizsgálja a döntéshozás szintjei szerint, mivel az oktatáspolitikának egyik fontos faktora a felelősségmegosztás a nemzeti, regionális és helyi hatóságok között – olvashatjuk a 2000-es számban.

A 2000-ben megjelent *Education at a Glance* első középiskolai döntéshozással kapcsolatos indikátorához az 1998-as OECD/INES felmérés adatait használták fel. A következő módszertani eszközzel éltek: a döntéshozás minden szintjét (állami, tartományi, helyi, iskolai szint) képviselő nemzeti szakértőkből álló paneleket állítottak fel. Az indikátor az alábbi öt dimenzió mentén vizsgálja a kérdést: az oktatási programok tervezése, a kínált programok kiválasztása az iskolákban, a tanított tárgyak sora, a tantárgyi tartalmak meghatározása és a választott tankönyvek. Figyelembe veszi a különböző döntéshozatali szinteket, illetve a döntéshozás módját (önálló; az oktatási rendszerek más szintjeivel való egyeztetés után; vagy az oktatási rendszerben magasabb hatáskörben meghatározott kereteken belül).

A 2004-es felmérés is ugyanilyen panelvizsgálatra épül, a felhasznált kérdőív 38 itemet tartalmazott, és négy területre koncentrált: az oktatás szervezése; személyi vezetés; tervezés és struktúrák; elosztás és felhasználás. A legfontosabb tényező a döntéshozás során, hogy ki hozza a döntést. A felmérés során arra keresték a választ, hogy ez mennyire önállóan történik. Az iskolai vagy helyi alapon működő irányítás célja, hogy növelje a kreativitást és a közösségi igényekre va-

ló érzékenységet. Ez jellemzően magába foglalja az igazgatók növekvő felelősségét a döntéshozatalban, néhány esetben az osztályfőnökök és tanárok nagyobb befolyását. Azonban a kritikusok felhívják a figyelmet arra, hogy a decentralizált döntéshozatal nehezebbé teheti az iskolák közötti kommunikációt.

A 2008-as D6 indikátor a 2007-ben gyűjtött adatokat mutatja be a 2003-as felmérés kiegészítéseképpen. A két vizsgálat kérdőíve nagymértékben azonos, de az idő elteltével az egyes országok döntéshozatali folyamatában kisebb eltérések, változások tapasztalhatóak. Mindkét esetben a kérdőíveket az egyes országok szakértői bizottsága hozta létre. A kérdőív a döntéshozatal hat szintjét különböztette meg: központi kormányzati; tartományi; helyi/regionális; települések közötti; helyi vagy önkormányzati; iskolai (OECD, 2008).

A 2012-es vizsgálat az oktatási rendszerekben a döntéshozatal alábbi négy területét veszi számba: az oktatás szervezése; menedzsment; tervezés és struktúra; erőforrás-gazdálkodás (OECD, 2012).

*

A 2000-es kiadvány főként a '90-es évek második felében született vizsgálatok eredményeit tükrözi. Ennek alapján a tantervi döntéshozás az OECD 22 országában egyfajta átmeneti tartományba esik, az erősen központosított és a helyi szintű két végpontja között helyezkedik el. Görögországban és Törökországban mind az öt tantervi döntés nemzeti szinten történik, és további hat országban (Anglia, Csehország, Dánia, Franciaország, Olaszország és Svédország) szintén jelentős szerepe van e tekintetben a kormányoknak. Mind a hat országban ezen a szinten döntenek az oktatási programok tervezéséről és az oktatott tantárgyakról. Fontos megemlíteni, hogy a tankönyvek kiválasztásában meghatározó szerepük van az iskoláknak ezekben az országokban.

Három országban a tantervi döntések tartományi vagy középszinten zajlanak (Belgium, Németország, Spanyolország). Hét országban a tantervi döntések sokkal decentralizáltabbak, így Magyarországon, Írországon, Hollandiában, Új-Zélandon és Skóciában az iskolák a meghatározó tényezői a tantervi döntéshozásnak. Finnországban és az Egyesült Államokban az összes vagy a legtöbb tantervi döntés helyi szinten történik. Azonban még ezekben az országokban is – ahol az iskolai szint a legmeghatározóbb – a

döntések gyakran a nemzeti kormány által felkínált kereteken belül zajlanak.

A 2003. évi adatok szerint leginkább Ausztráliában, Ausztriában, Görögországban, Luxemburgban, Mexikóban, Portugáliában, Spanyolországban és Törökországban beszélhetünk központosított döntéshozatalról (központi és/vagy tartományi szint). Az iskolai szintű döntéshozatal Angliában, Csehországban, Magyarországon, Szlovákiában és Új-Zélandon figyelhető meg leggyakrabban. Hollandiában az összes döntést iskolai szinten hozzák meg.

Az oktatásszervezéssel kapcsolatos kérdésekről a legtöbb országban az iskolák döntenek, míg a tervezési és strukturális döntések általában a kormányzat központosítottabb szintjein valósulnak meg.

Az országok kevesebb mint felében kapnak az iskolák teljes autonómiát a saját döntéseik tekintetében, a többi iskola egy magasabb hatóság által előírt kereteken belül hozhat döntéseket. A korábbi adatokkal összehasonlítva, 1998 és 2003 között, a döntéshozatal a legtöbb országban, főként Csehországban, Koreában és Törökországban, decentralizáltabbá vált. A Belgiumi Francia Közösség és Görögország esetében viszont épp az ellenkező tendencia figyelhető meg.

A 2008. évi kiadvány alapján összességében elmondhatjuk, hogy az OECD-országok mintegy egynegyede erősen központosított oktatási rendszerrel rendelkezik. Ausztráliában, Ausztriában, Luxemburgban, Mexikóban, Portugáliában és Spanyolországban a határozatok legnagyobb részét központi és/vagy tartományi szinten hozzák meg. Az országok több mint felében a döntések nagy része középszinten születik: Belgiumban, Csehországban, Észtországban, Magyarországon, Szlovéniában és Új-Zélandon, ahogy Angliában és Hollandiában is. Kiemelendő, hogy Ausztráliában, Belgiumban, Hollandiában és Spanyolországban a központi kormányzat gyakran meghatározza a döntéshozatal központi kérdéseit, de nem hoz végleges határozatot a végrehajtással kapcsolatban.

A 2012-es vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az oktatással kapcsolatos döntések túlnyomó részét (mint például a tanítási módszerek és a tankönyvek választását) az iskolák hozzák. Ez a tendencia érvényesül például Angliában, Magyarországon és Új-Zélandon. Portugáliában mindezen döntések központilag meghatározottak. Ausztráliában, Németországban és Spanyolországban a döntések több mint 70%-a tartományi szinten meghatározott.

Személyi kérdésekben (beleértve a bérezést és elbocsátást, alkalmazottak fizetési ütemezését és munkakörülményeit) a 25 vizsgált országból 14-ben helyi szinten döntenek (így például Angliában, Belgiumban, Csehországban, Észtországban, Finnországban, Hollandiában, Izlandon, Magyarországon, Norvégiában, Skóciában, Svédországban, Szlovéniában és Új-Zélandon). A legtöbb ilyen döntést központilag határozzák meg Franciaországban, Luxemburgban és Portugáliában, valamint Ausztráliában, Japánban és Mexikóban.

A központi döntéshozatal kevésbé gyakori az erőforrások elosztására vonatkozóan. Kizárólagos felelősséget vállal az állam a döntésekért Mexikóban és Németországban, Ausztráliában is a legtöbb döntés állami. A legkevesebb autonómiát a tervezés és struktúra területén találjuk. Ezt jól illusztrálja Hollandia, ahol pedig szinte az összes döntést iskolai szinten hozzák meg – kivéve a tervezés és struktúra területét. Az oktatás szervezésével kapcsolatos döntési szintek országonként eltérőek. Koreában és Hollandiában például teljes egészében iskolai szintűek, míg Ausztriában, Csehországban, Portugáliában és Spanyolországban csupán a döntések 11%-át hozzák az iskolák.

A 2012. évi D6 indikátorral kapcsolatos megállapításokból következtetve elmondhatjuk, hogy a leginkább decentralizált országok közé sorolható Hollandia, ahol a döntések 86%-a az iskola által meghatározott, a további sorrend: Anglia (81%), Észtország (76%), Belgium (71%) és Csehország (68%). A leginkább centralizált országok: Luxembourg (87%), Mexikó (83%), Görögország (78%), Portugália (78%).

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a döntések legnagyobb részét iskolai szinten hozzák (az OECD-országok 41%-ában). Átlagosan a döntések 36%-a születik állami vagy tartományi szinten, mintegy 17%-a regionális, 6%-a pedig szubregionális szinten.

*

Az Education at a Glance 2008. évi jelentése arról számol be, hogy a leggyakoribb oktatáspolitikai célok között szerepel az oktatás hatékonyságának növelése, a hatékonyabb pénzügyi ellenőrzés, a bürokrácia csökkentése, a fokozott odafigyelés a helyi közösségekre, a kreatív menedzsment, a jobb innovációs potenciál és olyan feltételek megteremtése, amelyek hozzásegítenek az iskoláztatás minőségének javításához. Mégis, a 2003-

tól 2011-ig terjedő időszakban az iskolai döntéshozatal szintjén enyhe, 5%-os esés észlelhető – a centralizáció fokozatos növekedése mellett. 21 országban hoznak egyértelműen kevesebb döntést iskolai szinten, csak négy országban (Ausztráliában, Csehországban, Izlandon és Szlovákiában) tapasztalhatunk ellentétes tendenciát.

Különösen figyelemre méltó, hogy míg korábban Magyarországot az oktatási döntéshozatal terén az egyik legdecentralizáltabb országnak tekinthettük, mára erős lett a centralizációra való törekvés. Feltehetően ezt az elkövetkező évek egyik legjelentősebb változásának könyvelhetjük majd el.

Összefoglalva, a legtöbb országban az alsó középfokú oktatásról szóló különböző döntéseket leggyakrabban iskolai szinten hozzák meg. A rendelkezésre álló adatok azonban azt mutatják, hogy 2003 óta csökkent ez az arány (a kormányzati szintű döntéshozataloké viszont nőtt). A decentralizációs kezdeményezések továbbra is az oktatáspolitikai viták középpontjában állnak. (OECD: *Education at a Glance*. 2000, 2004, 2008, 2012.)

Kardos Katalin & Varga Eszter



VALAMI AMERIKA

A demokrácia megszilárdulásához elengedhetetlen a különböző etnikai, vallási, faji és társadalmi rétegek bevonása az oktatási és politikai döntéshozatalba. Ez a tézis Marilyn Gittell amerikai pedagógus, szociológus 1960-as években kezdődő társadalmi és oktatáspolitikai vizsgálatainak alapja. A tudós aktivista decentralizációért folytatott, öt évtizeden átívelő úttörő munkásságának eredménye 11 könyv, 26 cikk és 12 könyvfejezet az oktatás, szociológia és politika terén. Neki állít emléket az *Activist Scholar* című posztumusz kiadvány, mely Gittell kutatásaiból három fejezetben mutat be tizenkettőt.

Ezek az írások tartalmilag csak lazán függnek össze, a köztük lévő egyetlen kapocs a reformer célkitűzése: az alacsonyabb társadalmi rétegek bevonása a döntéshozatalba. A kötet szerkezetét tovább szaggatja, hogy mindhárom fejezet Gittell diákjainak és szerzőtársainak (köztük saját fiának) bevezetőjével indul, melyek összegzik is a fejezetet, így az olvasó sokszor ütközik ismétlé-